

Huber, Ludwig

An- und Aussichten der Hochschuldidaktik

Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 1, S. 25-44



Quellenangabe/ Reference:

Huber, Ludwig: An- und Aussichten der Hochschuldidaktik - In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 1, S. 25-44 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-59379 - DOI: 10.25656/01:5937

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-59379>

<https://doi.org/10.25656/01:5937>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 45 – Heft 1 – Januar/Februar 1999

Essay

- 1 DIETRICH BENNER
Der Begriff moderner Kindheit bei ROUSSEAU, im Philanthropismus
und in der deutschen Klassik

Thema: Lehren und Lernen in der Hochschule

- 19 ANDREAS HELMKE/ANDREAS KRAPP
Lehren und Lernen in der Hochschule. Einführung in den Thementeil
- 25 LUDWIG HUBER
An- und Aussichten der Hochschuldidaktik
- 45 ADI WINTELER/ANDREAS KRAPP
Programme zur Förderung der Qualität der Lehre an Hochschulen
- 61 HANS-JÜRGEN APEL
„Das Abenteuer auf dem Katheder“.
Zur Vorlesung als rhetorische Lehrform
- 81 ANDREAS HELMKE/FRIEDRICH-WILHELM SCHRADER
Lernt man in Asien anders?
Empirische Untersuchungen zum studentischen Lernverhalten in
Deutschland und Vietnam

Weiterer Beitrag

- 103 HARTMUT TITZE
Wie wächst das Bildungssystem?

Diskussion

- 121 PETER LUNDGREN
Die Feminisierung des Lehrerberufs: Segregierung der Geschlechter
oder weibliche Präferenz? Kritische Auseinandersetzung mit einer
These von Dagmar Hänsel

Besprechungen

- 137 KLAUS-JÜRGEN TILLMANN
Oskar Negt: Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche
- 140 KLAUS-JÜRGEN TILLMANN
Jürgen Diederich/Heinz-Elmar Tenorth: Theorie der Schule.
Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung
- 143 HEINZ-ELMAR TENORTH
Herbert Kalthoff: Wohlerzogenheit. Eine Ethnographie deutscher
Internatsschulen
- 146 ANDREAS HELMKE
Handbuch Hochschullehre. Informationen und Handreichungen aus
der Praxis für die Hochschullehre
- 149 HEINZ STÜBIG
Barbara Siemsen: Der andere Weniger. Eine Untersuchung zu
Erich Wenigers kaum beachteten Schriften

Dokumentation

- 153 Pädagogische Neuerscheinungen

An- und Aussichten der Hochschuldidaktik

Zusammenfassung

Die Hochschuldidaktik bleibt kontrovers; staatliche Maßnahmen zur „Verbesserung der Lehre“ haben ihr sowohl Unterstützung als neue Kritik eingebracht. Der Artikel sammelt und erörtert die wichtigsten Argumente für und gegen diese Arbeitsrichtung anhand der Fragen, wieweit Hochschuldidaktik als Teil der Pädagogik anerkannt wird, mit welchem Recht die Hochschule, die Stätte der Wissenschaft, als Gegenstand der Pädagogik betrachtet werden kann, ob Hochschuldidaktik, wie ihr vorgeworfen wird, an der beklagten Reglementierung und Verschulung der Hochschule schuldig ist oder ihr gerade entgegenzuwirken versucht (Stichworte: Wissenschaftsdidaktik, Vermittlungsprobleme, Hochschulsozialisation). In einem Ausblick auf die Zukunft wird vermutet, daß die Aufgaben der Hochschuldidaktik, die Vermittlung zwischen der Idee des Studiums und den Voraussetzungen der Studierenden, der Lehrenden und der Reflexion der Lernsituationen, weiter wachsen werden, aber befürchtet, daß die Konjunktur staatlicher Interventions- und Evaluationsprogramme sich darauf ambivalent auswirken könnte.

Einleitung

Im Sommer 1996 erschien in der Süddeutschen Zeitung so etwas wie ein Verdammungsurteil über die Hochschuldidaktik, ausgesprochen von keinem Geringeren als von JÜRGEN MITTELSTRASS: Die Hochschuldidaktik gehöre „zu den Marterwerkzeugen“, mit denen an der armen Universität „gewerkelt“ werde. Als eine „Erfindung der Reformdiskussion“ habe sie die Revolution der Hochschulverhältnisse gewollt, jedoch nur die Pädagogisierung erreicht. Jetzt befasse sie sich mit Lehr- und Lernprozessen, Curriculumentwicklung und Leistungsmessung, die eigentlich Sache der Institution selbst sein müßten, und wirke dadurch nur als Teil und Verschlimmerung der „Misere, die sie zu bewältigen sucht“. Sie übertrage dabei Schuldidaktik auf die Universität und gar auf das ganze Wissenschaftssystem und stelle sich so „als die geheime Rache der Pädagogik an der Universität angesichts ihrer eigenen wissenschaftlichen Bedeutungslosigkeit dar“. Didaktisierung bedeute „Reglementierung und Verschulung“; „die Idee einer wissenschaftlichen Hochschule, deren Seele Lehre aus Forschung ist, droht im Mahlstrom zunehmender Pädagogisierungen unterzugehen“. Lehre werde nun primär, Forschung sekundär und durch „hochschuldidaktische Modelle“ auch nicht erreicht. Das werde auch nicht besser, sondern im Gegenteil nur vernebelt durch den „Versuch der Hochschuldidaktik, zur Wissenschaftsdidaktik zu werden“. So ein Fach oder Institut könne es als ein besonderes nicht und brauche es nicht zu geben, würde die Fächer nur verdoppeln oder sich selbst überflüssig machen müssen. Die Hochschuldidaktik sei „Ausdruck einer Reparaturvorstellung“, gefährde die Wissenschaftlichkeit, verschrecke die Hochschullehrer nur noch mehr, die-

ne womöglich nur der „Versorgung im Fach steckengebliebener Fachwissenschaftler“ usw.; ihr sei der „Glaube an eine disziplinär und transdisziplinär arbeitende Wissenschaft“ entgegenzuhalten, die Zukunft bei den besseren Wissenschaftlern, nicht bei den Didaktikern zu suchen. „Man merke: Die Hölle der neueren Hochschulverhältnisse wird nicht erträglicher, wenn man die Teufel durch Didaktiker ersetzt.“ (MITTELSTRASS 1996, S. 40)

Das sind scharfe Töne. Der Autor ist nicht irgendwer. Was er formuliert, ist dennoch eine Sammlung von Einschätzungen, wie sie der Hochschuldidaktik oft bezeugen. Diese sind:

- Hochschuldidaktik = Pädagogisierung = Pädagogik wider den Geist der Universität,
- Hochschuldidaktik = Didaktisierung = Reglementierung und Verschulung = wider die Einheit von Forschung und Lehre,
- Hochschuldidaktik = keine oder eine fälschliche Superwissenschaft, so oder so überflüssig und der Wissenschaftlichkeit der Lehre schädlich.

Die Deutlichkeit, mit der MITTELSTRASS ausspricht, was so mancher nur undeutlich murmelt, verdient allerdings Dank. Nach Ansichten wie diesen hätte die Hochschuldidaktik keine Existenzberechtigung. Im folgenden möchte ich prüfen, ob die explizite oder implizite Kritik an der Hochschuldidaktik rational begründet ist oder ob diese von Vorurteilen lebt.¹

1. Die Hochschuldidaktik ein Teil der Pädagogik?

Am leichtesten läßt sich der Vorwurf prüfen, daß die Hochschuldidaktik bisher wirklich Teil, Werkzeug oder Waffe „der“ Pädagogik gewesen sei. Wenn man unter der „Pädagogik“ ihre VertreterInnen versteht, sieht man, daß zwar in der Anfangszeit der Hochschuldidaktik Pädagogen wie H. VON HENTIG (1970; 1972) oder K. MOLLENHAUER (1968) und – in gebührendem Abstand – der Verfasser dieses Artikels über Gründe und Ziele von Wissenschafts- oder Hochschuldidaktik geschrieben, ansonsten aber, abgesehen von einem Pädagogischen Hochschultag (vgl. Stock 1969), Ingenieure, Mediziner, Soziologen, Philosophen usw. die Diskussion bestritten haben. Dasselbe gilt für die studentischen Protagonisten: An der Spitze standen mit Sicherheit Soziologen (was die Sache für MITTELSTRASS womöglich nicht besser macht). Von den heutzutage arbeitenden professionellen Hochschuldidaktikern sind höchstens 10% Pädagogen. Es gibt keine Sektion „Hochschuldidaktik“ in der „Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“, keine ständige Rubrik für sie oder auch nur regelmäßige

1 Für diese Prüfung beziehe ich mich der Kürze halber nur auf den zitierten Artikel in der Süddeutschen Zeitung. Er ist das Konzentrat eines Vortrags (s. MITTELSTRASS 1996 a), der die Argumente zwar etwas weiter ausführt, aber keine anderen hinzufügt. Er läßt allerdings einerseits erkennen, daß der Verfasser seine Belege vor allem aus den frühen hochschuldidaktischen Schriften der sechziger und siebziger Jahre zieht, die der Kritik in der Tat viele Angriffspunkte bieten, die der letzten 20 Jahre aber nicht berücksichtigt; andererseits macht er noch deutlicher, daß MITTELSTRASS in Fortsetzung seiner Universitätskritik (vgl. 1994) bewußt die Rolle eines provozierenden Kritikers eingenommen hat, was der Klarheit dient und die Auseinandersetzung fördert.

Berücksichtigung in der von ihr verantworteten Zeitschrift. Die Enzyklopädien und Handbücher der Pädagogik vor und nach der „Enzyklopädie Erziehungswissenschaft“ (LENZEN 1983 ff.) als großer Ausnahme (vgl. noch das von L. ROTH herausgegebene „Handbuch für Studium und Praxis“ 1991) widmen der Universität keinen oder nur minimalen Raum. Nicht einmal die später von D. LENZEN herausgegebenen Werke „Pädagogische Grundbegriffe“ (1989) und „Grundkurs“ (1994) führen das Stichwort „Hochschuldidaktik“. Dasselbe gilt für die Sammelbände von H. H. KRÜGER/W. HELSPER (1995) und H. H. KRÜGER/TH. RAUSCHENBACH (1995): Hochschule gehört diesen Arbeiten zufolge nicht zu den „Räumen pädagogischen Handelns“, Lehre nicht zu den „Grundbegriffen“, Hochschuldidaktik nicht zu den „Arbeitsfeldern“ der Erziehungswissenschaft. In den so verschiedenen Einführungen in die Pädagogik wie denen von H. GIESECKE (1991; 1992), H. GUDJONS (1993) oder D. HOFFMANN (1980) sieht es nicht anders aus. Auch in den Schemata, mit denen Überblick über die Disziplin Erziehungswissenschaft und ihre Subdisziplinen gegeben wird, wird Hochschuldidaktik in der Regel nicht einmal erwähnt (vgl. z. B. DIETRICH 1992, S. 262; LENZEN 1989, S. 1114 ff.; anders hingegen, mit zehn Zeilen, das Stichwort „Hochschulpädagogik“ bei KRÜGER 1995, S. 309 bzw. 314).²

Der Rekurs auf diese „Stichproben“ macht deutlich: Hochschuldidaktik war in der alten und in der neuen Bundesrepublik kein anerkannter Bestandteil der Pädagogik; die Erziehungswissenschaft hat Lehre und Studium an der Hochschule nicht zu ihrem Gegenstand gemacht. Etwas anders stellt sich die Geschichte der „Hochschulpädagogik“ in der DDR dar: Diese wurde zwar vom „Zentralinstitut für Hochschulbildung“ aus gesteuert, wurde aber, schon mit dem Namen, als Teil der Pädagogik begriffen und auch mit Lehrstühlen ausgestattet sowie mit einem verbindlichen Aus- bzw. Fortbildungsauftrag (für den Hochschullehrernachwuchs) versehen. Bei der Anpassung des ostdeutschen an das westdeutsche Hochschulsystem nach der Wiedervereinigung hat man die „Hochschulpädagogik“ aber schleunigst abgeschafft (vgl. OLBERTZ 1991; 1997) – dafür bot sie genügend Angriffspunkte, insbesondere den ihres manifesten ideologischen Auftrags. Daß dies so rasch geschah, ohne Sichtung ihrer Erfahrungen, Leistungen und Potentiale, ist gleichwohl zu bedauern. Jetzt gilt für alte und neue Länder, daß man die bekannte und berechtigte Feststellung: „Die Universität (oder: die Wissenschaft) erforscht alles auf der Welt, nur nicht sich selbst“, für die Erziehungswissenschaft noch zuspitzen muß: Sie befaßt sich mit Lehren und Lernen in allen möglichen Bereichen, nur nicht mit den ihrigen in der Hochschule (um genau zu sein: nicht mit der Didaktik und Methodik der Vermittlung ihrer selbst als Disziplin; die Strukturen und didaktischen Großformen der Lehrerausbildung sind hingegen durchaus ein Thema).³

2 Mit diesem Befund aus einer kurzen Fahndung nach dem Begriff „Hochschuldidaktik“ wird nicht behauptet, daß er nirgendwo in der Pädagogik vorkäme. In der *Sache* besagen selbstverständlich Abhandlungen über HUMBOLDTS Bildungstheorie und Universitätskonzept, die es in der Pädagogik zahlreich gibt, oder Auseinandersetzungen mit der Formel „Bildung durch Wissenschaft“ (wie z. B. die vorzügliche Arbeit von D. Benner 1991, S. 132 ff., 141 ff.) immer auch etwas für die Hochschuldidaktik – gerade dann, wenn man von dieser einen komplexen Begriff hat.

3 Die Verhältnisse in anderen Ländern müßten, weil teils ähnlich, teils andersartig, sehr differenziert beschrieben werden. Darauf muß ich hier der Umfangsbegrenzung halber verzichten.

2. Die Hochschule – ein potentieller und legitimer Gegenstand der Pädagogik?

Nach diesem Blick auf die faktische Situation stellt sich die Frage, ob überhaupt die Hochschule und im besonderen die Lehre an der Hochschule ein legitimer Gegenstand der Pädagogik sein kann.

2.1 Welche Gründe sprechen dafür?

Auch an der Hochschule vollzieht sich Persönlichkeitsentwicklung, und zwar in Arrangements, die mindestens z.T. durch intentionales Handeln und bewußte Entscheidungen zustande kommen. Und unzweifelhaft findet auch an der Hochschule Unterricht („Lehre“) und Lernen („Studium“) statt. Die Situationen, in denen beides sich abspielt, stehen grundsätzlich in der gleichen Faktorenkonstellation wie in anderen Ausbildungseinrichtungen auch, lassen sich also auch in den Kategorien analysieren, die die Pädagogik, hier: die Didaktik, dafür entwickelt hat. Aufgabenauffassung bzw. Zielsetzungen, Gegenstand und Thema, die Personen der Lehrenden und Lernenden mit ihren je vorhandenen Kompetenzen und Beziehungen untereinander, die Sozialformen, Arbeitsverfahren und -methoden, in denen sie miteinander arbeiten, und die Umstände des Raumes, der Zeit, der Mittel treten auch hier in vielfältige Wechselbeziehungen. Einige dieser Faktoren mögen komplizierter sein, als dies z.B. in der Hauptschule der Fall ist (z.B. die Inhalte, sofern es um Vermittlung hochspezialiserten Wissens geht), andere zumindest auf den ersten Blick einfacher aussehen (z.B. die soziale Situation der Studierenden oder ihr biographischer Stand). Insgesamt gesehen aber sind die Entwicklungsprozesse und die Lehr- und Lernsituationen auch auf der Hochschule keineswegs unproblematisch, wie Studiendauer, Studienabbruch, Fachwechsel, Prüfungsmißerfolge, psychische Störungen, Seminarkritik, persönliche Krisen und Klagen der Studierenden, zuweilen auch die der Lehrenden, anzeigen.

2.2 Welche Gründe sprechen dagegen?

Gegen die Thematisierung der Hochschule als eines legitimen Gegenstands der Pädagogik sprechen zwei Gründe. Der eine ist eine bestimmte Auffassung vom Hauptgeschäft, jedenfalls desjenigen der Universität⁴; der zweite Grund ist eine bestimmte Auffassung vom Klientel. Beide Gründe sind eng miteinander verbunden; und beide sind wohlbekannt.

⁴ Die Hochschuldidaktik sieht im Prinzip alle Hochschularten als ihr Arbeitsfeld, wenngleich sie sich an den Kunst- und Musikhochschulen kaum bemerkbar macht. Praktisch hat sie es sowohl mit Fachhochschulen als auch mit Universitäten schwer; die theoretischen – oder soll man sagen: ideologischen – Widerstände erwachsen ihr hingegen vor allem aus der Universität. Obwohl die Fachhochschulen, proportional gesehen, etwas stärker von hochschuldidaktischen Bemühungen durchdrungen sind, sollen in diesem Aufsatz die Mühen und Anfechtungen der Hochschuldidaktik in den Universitäten im Mittelpunkt stehen.

2.2.1 Auffassungen von der Universität – und die Idee der Wissenschaftsdidaktik

In der Ideentradition der deutschen Universität ist die gesonderte Betrachtung, geschweige denn die gesonderte Förderung der Lehre als Lehre, als eine von der wissenschaftlichen unterschiedene Tätigkeit nicht selbstverständlich. Eigentlich ist für diese Ideentradition Lehre nichts anderes als ein Teil der Wissenschaft, zu der Kommunikation im Sinne von Mitteilung, Öffentlich-Machen, Aufklären untrennbar gehört. Um die Beschwörung HUMBOLDTS nicht zu versäumen, die zur Liturgie von Texten über die Universität gehört wie die Psalmen zum Gottesdienst: Von der Schule, die fertige Kenntnisse zu vermitteln habe, sei – so sein Postulat – die Universität deutlichst zu unterscheiden, da sie es mit Wissenschaft, also mit einem prinzipiell unabschließbaren Denkprozeß, zu tun habe. In der Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden sei der Lehrer nicht für die Schüler, sondern beide für die Wissenschaft da (vgl. HUMBOLDT 1809/10). Für HUMBOLDT ist Universität nicht Schule, Lehre nicht Unterricht, sondern Kommunikation zwischen Wahrheit suchenden Forschern oder Gelehrten – und zwar ohne „didaktische Rücksichtnahme“ (KAMBARTEL 1978, S.3; vgl. MITTELSTRASS 1996 a, S. 63).

Nun ist in der modernen Groß- und Massenuniversität diese von HUMBOLDT geforderte Einheit von Forschung und Lehre bzw. die Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden fast gar nicht mehr erlebbar – wenn sie überhaupt jemals erlebbar war. Dennoch: Unkritisch tradiert erscheint diese Einheit in Selbstberuhigungen der Hochschule wie: Gute Lehre folgt aus guter Wissenschaft, das Universitätsstudium ruht auf „Lehre aus Forschung“ (MITTELSTRASS 1996), gute Forscher sind entweder per se gute Lehrer („es trägt Verstand und rechter Sinn ...“), oder sie wirken, auch wenn ihre Didaktik mäßig ist, doch als die wichtigsten Leitfiguren studentischen Lernens, als Modell.⁵ Wissenschaftskritisch gewendet, schlägt ein solches Argument übrigens, was von seinen Vertretern oft nicht bedacht wird, als eine Herausforderung auf die Hochschulen zurück: Wo schlecht und langweilig gelehrt, insbesondere unverständlich vorgetragen, geschrieben und erklärt wird, da liegt demnach auch keine gute Wissenschaft vor. Oder: Wissenschaft, die sich nicht öffentlich verständlich machen kann, hat ihren Gegenstand oder sich selbst noch nicht richtig verstanden.⁶

Der Gedanke, daß Kommunikation, also auch Lehre als eine ihrer Formen, genuiner Teil und Ausfluß von Wissenschaft sei, der dieser nicht erst von außen „beigebracht“ werden muß, hat etwas Bestechendes. H. v. HENTIG (1970), K. MOLLENHAUER (1968), F. KAMBARTEL (1978) u.a. haben diesen Gedanken aufgegriffen und ein- und nachdrücklich dargetan, daß und wie Forschung oder Erkenntnis überhaupt erst Wissenschaft werden: Dadurch, daß über beide kommuniziert wird, werden sie tradierbar, fachlich kritisierbar und öffentlich diskutierbar. Zugleich wurde von ihnen ebenso ein- und nachdrücklich dargelegt, daß die Reflexion der Genese von Wissenschaft den Vollzug wissenschaftlichen Arbeitens erhellt.

5 Letzterer Zusammenhang ist nicht bewiesen, die Gegenthese, daß man entweder das eine oder das andere sei oder sein könne, allerdings auch nicht.

6 Vgl. HENTIG (1970); KAMBARTEL (1978). Ausführlicher dazu: WAGEMANN (1991), S. 17 ff.

Wie jede Kommunikation, die nicht nur Gefühlsausbruch oder Monolog ist, setzt auch die Kommunikation der Wissenschaft eine Reflexion auf die jeweiligen Verstehensmöglichkeiten der verschiedenen Adressaten voraus.⁷ Diese Bedingung impliziert oder verlangt unbewußte oder überlegte, mehr oder weniger große Modifikationen der Mitteilungen.⁸ Als eine wissenschaftliche schließt diese Kommunikation obendrein die Verpflichtung ein, auf Nachfragen zu antworten, Beweise oder Gründe anzugeben, Differenzierungen einzuführen. Dies alles sind Überlegungen, die, orientiert am Adressaten, jeder Wissenschaftler schon im eigensten Interesse ganz selbstverständlich berücksichtigt. Er gewichtet und richtet sich danach, ob er seine Forschungsergebnisse oder -vorhaben einem Auftraggeber oder Gutachter, seinem Rektorat oder einer Förderorganisation, einem fachlichen oder einem öffentlichen Publikum, in einer Fachzeitschrift oder einer Wochenzeitung oder im Fernsehen erklären will: Warum tut er dies nicht auch bei Studierenden, den Klienten von Hochschullehre als Beruf (vgl. STICHWEH 1994, S. 351)?

Diese Grundfiguren der Mitteilung als Bedingung von Wissenschaft haben HENTIG (1970), MOLLENHAUER (1968) und andere mit dem Begriff „*Wissenschaftsdidaktik*“ zu fassen versucht. Sie verstanden darunter eine Selbstreflexion der Wissenschaft im Hinblick auf ihre Beziehung zur Gesellschaft und ihre Vermittlung in die Gesellschaft (vgl. auch BENNER 1991, S. 141 ff.). Dieses Verständnis von „*Wissenschaftsdidaktik*“ sollte bereits damals (1968 ff.) eine zu enge (technologische) Auffassung von Lehre als Unterricht, von Hochschuldidaktik als Unterrichtstechnologie verhindern. Die Erinnerung daran ist nicht müßig, sondern anregend: Unsere Fragestellung würde sich erweitern, und auch MITTELSTRASS müßte, anstatt „*Wissenschaftsdidaktik*“ als Präention der Hochschuldidaktik zu ironisieren, seine Argumentation radikal verändern, wenn man Hochschuldidaktik als Ausdruck des allgemeineren Problems „*Wissenschaftskommunikation*“ begriffe. Hochschuldidaktik, so meine erinnernde These, ist als ein Bereich der Wissenschaftsdidaktik zu verstehen – der Teil, der sich auf die Vermittlung von Wissenschaft an ein und mit einem Klientel im Rahmen und unter den Bedingungen einer besonderen Institution, der Hochschule, bezieht (vgl. HUBER 1983, S. 116). Die Aufgabe der Vermittlung stellt sich auch, sogar zugespitzt, wenn man als die entscheidende epistemologische Wende bei HUMBOLDT und als konstitutives Prinzip der modernen Universität anerkennt, daß Wissenschaft als niemals abgeschlossene, immer in Entwicklung begriffene zu behandeln ist: Unter dieser Voraussetzung besteht die Aufgabe und Fragestellung darin, wie Studierende alsbald in die Mitte dieses Prozesses hineingezogen werden können.

Aber auch dann, wenn man „*Lehre*“ so versteht, kann man noch fragen, warum, wenn die Lehre doch ihre Wurzeln im Betreiben der Wissenschaft selbst hat, man nicht davon ausgehen kann, daß die Lehre gleichsam von selbst mit der Erneuerung der Wissenschaft Schritt hält und die sich reflektierende Wissenschaft ihren (Hochschul-)Adressaten von selbst gerecht wird. Wer z.B. Studien-

7 Das gilt auch noch bei einer systemtheoretischen, zunächst ganz und gar „unpädagogischen“ Rekonstruktion von Kommunikation im Unterricht (vgl. MARKOWITZ 1997).

8 Die Annahme, die R. STICHWEH zustimmend (?) referiert (1994, S. 339 ff.), es gebe, wie z. B. in der Vorlesung, eine gewissermaßen nur aus der Sache, ohne jede Rücksicht auf Verständlichkeit bestimmte Darreichung von Erkenntnis, die zu gebrauchen den Studierenden überlassen bleibe, ist daher nicht haltbar.

reform, Hochschuldidaktik oder Qualitätssicherung für nötig hält, sollte sich und anderen zugeben, daß es einen solchen Automatismus nicht gibt, Wissenschaft und sonstige universitäre Bedingungen vielmehr einem solchen entgegenstehen und eine planvolle Intervention erfordern. Dazu ist ein anderer Begriff von den Aufgaben der Hochschule hilfreich.

Hochschule ist nicht länger nur als Stätte der Wissenschaft, an der diese sich selbst treibt und fortpflanzt, zu begreifen, sondern auch als eine Einrichtung des Ausbildungssektors, in der große Teile der jungen Generation auf außeruniversitäre berufliche Tätigkeiten, mithin nach gesellschaftlichen Zwecken planvoll ausgebildet werden wollen und müssen. (Systemtheoretisch gesprochen: Die Hochschule ist nicht nur Teil des Wissenschaftssystems, sondern auch des Bildungssystems; vgl. WAGEMANN 1987; WILDT 1991.) „Lehre“ ist entsprechend nicht mehr nur Sagen, also Exponieren, Explizieren, Vormachen und Weitergeben der Wissenschaft, sondern auch Wissensvermittlung in Berücksichtigung der Verstehensmöglichkeiten eines Gegenübers, der Studierenden, die sich an und durch Wissenschaft noch für etwas anderes qualifizieren wollen oder müssen. Im Hinblick auf sie gilt es, Lernen zu ermöglichen, das Verstehen zu unterstützen, die Lernsituationen sowie den Lehr-Lern-Prozeß mitzubedenken und mitzugestalten.

2.2.2 *Auffassungen von Studium und Studierenden – und die Notwendigkeit der Vermittlung*

Einem solchen Aufgabenverständnis von „Lehre“ steht aber auch noch die Auffassung entgegen, daß es sich bei Studierenden um junge Erwachsene handelt, die über die Schulpflicht hinaus sind, rechtlich längst mündig und damit der Pädagogik, genauer: einer pädagogischen Verantwortung ihrer Lehrer, entwachsen. Diese Auffassung findet sich als Prämisse schon in den Gründungsschriften der Berliner Universität (vgl. z.B. SCHLEIERMACHER 1808, S. 276f.): Die Studierenden seien selbständig; sie würden zwar mittels des Vorbilds der Lehrenden und des Verkehrs mit ihnen immer noch weiter lernen (wie idealiter jene von diesen), bedürften aber nicht schulmeisterlicher Hinsicht und Rücksicht und sollten dieser auch nicht mehr unterworfen werden.

Diese Prämisse hat viel für sich: Selbständigkeit und Verantwortungsbereitschaft kann nur jemand erlangen und sich daran bewähren, dem sie schon zugebilligt wurden (vgl. für die Schule HEID 1991). Lernen gilt zu Recht als lebenslanger Prozeß, aber Erziehung (oder Pädagogik) findet an der erreichten Mündigkeit bzw. Selbständigkeit des Erwachsenen ihre Grenze.⁹ Kann man sich nicht als Hochschullehrer wenigstens auf diese Einsicht noch berufen?

9 Ob nicht auch diese Grenze schon verschwimmt, ist in der Erziehungswissenschaft umstritten (vgl. z. B. SCHWENK 1989). In der systemtheoretischen Analyse erscheint die Universität als zwei Funktionssystemen zugleich eingeordnet, von denen das erste „Wissenschaft“ und von denen das zweite ganz unbefangen „Erziehung“ genannt wird (vgl. z. B. STICHWEH 1994, S. 174 ff., 261 ff.). Mir, nicht Systemtheoretiker, scheint dies fragwürdig und die Bezeichnung „Ausbildungssystem“ (die aber jene nicht als Funktionssystem anerkennen) angemessener. Aber wenn beide Tendenzen stimmen, wird die Abwehr jeglichen Gedankens an Erziehung seitens der Universitäten bzw. der Professoren noch unhaltbarer.

Auch hier sind Einwände zu machen: Auch bei grundsätzlich zu postulierenden der Selbständigkeit der Personen muß festgestellt werden: Die Differenzen zwischen dem Lernstand (Voraussetzungen) der Lernenden und den Lernzielen (aus der Lehre) werden immer größer. Die Hochschulen nehmen über 30, bald an die 40% eines Altersjahrgangs (davon die Universitäten etwa drei Viertel) mit sehr unterschiedlichen Bildungshintergründen und Lernvoraussetzungen auf. Die Studierenden kommen aus verschiedenen sozialen Milieus, sind nicht alle schon seit je auf ein Studium ausgerichtet und wollen damit Verschiedenes anfangen. Vor allem ihre Heterogenität ist es, die der Klage der Hochschulen über die angeblich mangelnde Studierfähigkeit der Studierenden zugrunde liegt (vgl. KAZEMZADEH u. a. 1987; TENORTH 1994, S. 116ff.). Für die so entstehende Diskrepanz mit der traditionellen Programmatik und Struktur der „deutschen“ Universität gäbe es theoretisch andere Lösungen. Zu denken wäre etwa an eine institutionelle Differenzierung nach Fächerbereichen bzw. Berufsfeldern (Medizinische, Technische, Wirtschaftliche, Pädagogische Hochschule mit je eigenen Aufnahmevoraussetzungen) und besonders eine Differenzierung nach Stufen (College, Graduate school bzw. Grund-, Aufbaustudium o.ä.). Aber wenn man diese, auch von seiten der Universitäten selbst nicht, aus vielen, z. T. guten Gründen nicht will, zugleich aber die „neuen“ Studierenden nicht einfach einpassen oder herauswerfen kann, dann entsteht in der Tat ein Problem der Vermittlung. Nun könnten „die“ Universitätslehrer die Schuld an dieser Entwicklung der (Bildungs-)Politik geben; und sie tun es oft (z.B. wenn sie für mangelnde Allgemeinbildung und Studierfähigkeit der AnfängerInnen die Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe verantwortlich machen). Sie blenden dann aber aus, wie sehr sich auch die Wissenschaften verändert haben: Expandierend, sich ausdifferenzierend, methodisch und/oder technisch immer komplizierter, haben sie sich, so sei behauptet, im Zuge ihrer Spezialisierung längst von den allgemeinen Fragestellungen entfernt, die die Anfänger nachdenkend und diskutierend noch erreichen könnten. (Jedenfalls bekunden Studierende in Befragungen das Fehlen von gesellschaftlichen und praktischen Bezügen sowie das von fächerübergreifenden Studienangeboten: vgl. BARGEL u. a. 1989; 1994). Wo denn werden im disziplinar verzettelten alltäglichen Betrieb der Fachwissenschaften noch grundsätzliche methodische Fragen so aufgeworfen, Erkenntnisprozesse so erfahren und philosophische Probleme so diskutiert, daß „Bildung durch Wissenschaft“ (genauer: Selbstbildung durch Forschen und Nachdenken), an die HUMBOLDT und Schleiermacher dachten, daraus erwachsen könnte (vgl. BENNER 1991, S. 141ff., 233ff.)? Wohl nicht einmal mehr in der akademischen Philosophie selbst. (Daß ein Wissenschaftstheoretiker wie MITTELSTRASS in seiner Argumentation [1996] zum Zustand der Wissenschaften nichts sagt und an die gewaltigen Unterschiede zwischen ihnen überhaupt nicht erinnert, ist schon erstaunlich.) Auch so gesehen, ist die Distanz zwischen Lehrenden und Studierenden größer geworden; es besteht auch hier, wenn „Selbstbildung“ nicht einfach Unterwerfung unter Wissenschaftsnormen und Einübung in Disziplin heißen soll, ein Problem der „Vermittlung“ zu den Bildungsbedürfnissen der Studierenden.

Zudem ist da auch noch der Kontext, den man nicht vergessen darf: Lehrende und Studierende pflegen nicht philosophische Gespräche oder theorieorientiertes Forschen in einem freien Raum. Ihre Umwelt, die Hochschule als Organisation, ist längst schon und wird immer mehr den veränderten Vorausset-

zungen und Zielen angepaßt. Dies drückt sich vielfältig aus: z. B. in den gesetzlichen Zielen (Vorbereitung „auf Berufe, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und ... Methoden ... erfordern“ [HRG § 2], in der Detaillierung der Prüfungs- und Studienordnungen, in den Vorgaben für Studienberatung, Berufspraktika, Zwischenprüfungen, Studienzeiten, Zulassung zur Promotion usw. oder auch in Kontrollen der Lehrpflichterfüllung und Kapazitätsausschöpfung.

MITTELSTRASS bezeichnet dies wie viele andere als „Reglementierung“ – und macht die Hochschuldidaktik mitverantwortlich dafür. Aber diese hat damit nichts zu tun. Im Gegenteil: Sie wünschte sich zwar Curriculumentwicklung, aber eine solche, die – im Unterschied zu der in den überkommenen Fachsystematiken – auf ein überlegtes, die jeweiligen Ziele reflektierendes, offeneres, vielfältigeres Curriculum abzielt. Die Reglementierung in Studien- und Prüfungsordnungen entspringt nicht der Hochschuldidaktik, die vielmehr selbst dadurch beschränkt wird, sondern ist Produkt eines fatalen Zusammenwirkens von Verwaltung, die auf Vereinheitlichung, Verrechtlichung und Verrechenbarkeit von Ausbildung zielt, sowie aller Fachwissenschaften, die ihre Reviere und Stellen sichern wollen. Die Selbständigkeit der Studierenden wird dadurch zwar nicht grundsätzlich aufgehoben, aber de facto auf vielfältige Weise eingeschränkt. Sie wird durch Angebote und Sanktionen sowie durch die allenfalls zur Wahl gestellten Wege und Stufen gesteuert.

Wie dem auch sei: Nur noch gewissermaßen „in den eigenen vier Wänden“ seiner Lehrveranstaltung könnte der Hochschullehrer so handeln, als ginge es um eine von allen Rücksichten freie Kommunikation, also darum, nur das zu sagen, was er zu sagen hat, und sich im übrigen nicht zu kümmern ... Manch einer glaubt vielleicht, daß dabei die ihm dafür vertrauten Formen, vor allem Vorlesung, Seminar, Labor, aus der Wissenschaft selbst flößen. In Wahrheit ist mit ihnen bewußt oder unbewußt bereits eine didaktische Entscheidung getroffen. Diese ist angesichts veränderter Möglichkeiten nicht mehr selbstverständlich, sondern sie wirkt mit den veränderten Bedingungen des Verhältnisses Umwelt und Hochschule in einer aufklärungs- und reflexionsbedürftigen Weise zusammen. (Wo besagte Reglementierungen schon ein Studium in der Form des Abhakens von Anforderungen und Lernens für Prüfungen nahelegen, wirken die auf Rezeption gestellte Vorlesung oder eine Referatserie in Seminaren vermutlich noch verstärkend.)

Dies führt zu einer wichtigen, grundsätzlichen Überlegung, der sich auch jemand, der nicht als Pädagoge handeln will, nicht entziehen kann: Die als selbständig gedachten und zu behandelnden Studierenden befinden sich in einem sich in der Hochschule fortsetzenden Sozialisationsprozeß (vgl. HUBER 1991; PASCARELLA/TERENZINI 1991). Sie stehen darin mit einer Umwelt in Wechselwirkung, die nicht von Natur aus so ist, wie sie ist, sondern ein historisches Produkt menschlicher Entscheidungen darstellt. Haben nicht auch die Hochschullehrer wie Bildungspolitiker und Administratoren eine Verantwortung für diese Umwelt des Studiums? Haben sie nicht auch Anlaß, die möglichen oder tatsächlichen Wirkungen dieser Strukturen wenigstens zu reflektieren, wenn nicht gar mögliche Alternativen zu prüfen? Auch das selbständige Studieren, erst recht forschendes Lernen, braucht Ausgangs- und Rahmenbedingungen, die ein solches begünstigen (nicht: lenken); um deren Gestaltung geht es.

So etwa haben auch die Studierenden der beginnenden Studentenbewegung

gedacht, die in den sechziger Jahren bessere Bedingungen für ihr Studium, aber beileibe keine Lenkung oder Bevormundung oder auch nur Fürsorge wünschten. Nicht nur angesichts und entgegen der damals gerade einsetzenden „Reglementierung“ der Ausbildung, sondern auch angesichts und entgegen sich ausweitender pädagogisch-kompensatorischer Reparaturmaßnahmen (wie Politische Bildung, Studium Generale oder Kollegienhäuser) forderten sie eine Reform im Kernbereich des wissenschaftlichen Lernens. Diese Forderung war Resultat einer sowohl berufs- wie wissenschaftskritischen Auseinandersetzung von Studierenden und Lehrenden mit der, mit ihrer Praxis. Deswegen wurde von Hochschuldidaktik gesprochen, nicht aber von Hochschulpädagogik.¹⁰ Innerhalb der Didaktik wiederholte sich diese Konfiguration von Anlaß, Kritik und Forderung.

3. Die Hochschuldidaktik – Didaktisierung und Verschulung?

Für MITTELSTRASS (und viele andere Hochschullehrer mit ihm) ist die Sache klar: Didaktik heißt Didaktisierung. Darunter versteht er, daß die Unterrichtsmethode (oder „pädagogische Standards“ – das ist für ihn alles identisch) vor die wissenschaftliche, die Fürsorge für den Lernenden vor die Sache tritt. Didaktik und Verschulung seien ein und dasselbe. Mit einem solchen Verständnis von „Didaktisierung“ hat die Hochschuldidaktik allenfalls die Ausgangsfrage jeder Didaktik gemein: die der Vermittlung von Differentem. Damit ist nicht äußerliche Lehrtechnik gemeint (wiewohl nicht zu verachten), sondern die Suche nach einem Medium, einer „Mitte“, in der Lehrende und Studierende sich „verständigen“ können, in der auch die Studierenden die Problemstellung der Wissenschaft erkennen und bearbeiten und in der sie ihre Fragen überhaupt erst stellen und Antworten auf diese beziehen können. Wer Hochschuldidaktik zur Profession hat, ist dazu da und darauf aus, die Voraussetzungen und Vorkehrungen zu beschreiben, die solche Lernsituationen zumindest ermöglichen. Es geht ihr – und es müßte der Hochschule darum gehen – um die Ermöglichung von Lernprozessen, in denen Studierende aktiv arbeiten und selbst (wenigstens für sich) etwas herausfinden können („offene“ Aufgabenstellungen in Laboratorien oder Recherche bis hin zu „Forschendem Lernen“). Es geht darüber hinaus auch um die Auseinandersetzung mit praktischen – politischen, sozialen, ethischen – Problemen des Wissenschaftstreibens, an denen auch Professoren immer noch – gemeinsam mit den Studierenden – zu lernen hätten. Dazu braucht man Projekte, aber auch fachüberschreitende Veranstaltungen, in denen das eigene Fach in anderer, in wissenschaftstheoretischer, geschichtlicher oder soziologischer Perspektive reflektiert wird (vgl. WILDT 1983; HUBER u. a. 1994; NIKETTA/LÜPSSEN 1998) – zumindest aber Lehrformen, die dafür Sorge tragen, daß Studierende überhaupt zum Sprechen und zur Zusammenarbeit miteinander kommen

10 Vgl. für Literatur und ausführlichere Darstellung HUBER (1983), S. 123 ff. Den Quellen zufolge war der historische Grund nicht die Abgrenzung gegen die Hochschulpädagogik der DDR, die man wohl kaum kannte, und schon gar nicht die gegen die frühere deutsche Hochschulpädagogik vor 1933 (vgl. ebd. S. 120 ff.; LERTNER 1984), an die zunächst niemand sich erinnerte. Vgl. zu beidem und den je verschiedenen Aufgabenverständnissen jetzt Olbertz (1997).

(reichliche Diskussionen, Gruppenarbeiten). Mit „Verschulung“ – wenn dieser Terminus, der auch die Schulen zu Unrecht schmäht, Regression in der Sache und Infantilisierung der Lernenden meinen sollte – hat das nichts zu tun, im Gegenteil.

Niemand, der die Lehrwirklichkeit der Universitäten kennt, wird behaupten, daß Situationen gemeinsamen Forschens und Lernens häufig zustande kommen. Es mag sein, daß Hochschuldidaktik als besondere Arbeitsrichtung zu ihrer Förderung einzusetzen, ein problematischer Behelf ist; und daß sie überflüssig würde, wenn sie dies Ziel erreicht hätte. Aber einstweilen kann sie zumindest an diese Aufgabe erinnern und autodidaktisch lehrenden HochschullehrerInnen Erfahrungen vermitteln und ihnen Hinweise dazu geben, wie man Situationen gemeinsamen Forschens und Lernens schaffen, sie komplex inszenieren kann. Einiges davon ist durchaus lehr- und lernbar, ist keine Sache nur des Naturtalents oder Genies – wie viele davon lehren an unseren Hochschulen? –, sondern Sache der Professionalisierung.

MITTELSTRASS (1996) muß an die „Kraft“ (!) der Wissenschaft „glauben“ (!), ohne Didaktik, Forschungs- und Vermittlungsprozesse miteinander zu verbinden. G. NEUWEILER (1997), ebenfalls zeitweiliges Mitglied des Wissenschaftsrates, begründet hingegen seinen Vorschlag, neben Forschungs- auch Lehrprofessuren einzurichten und ebenbürtig auszustatten und zu honorieren, eben mit der Komplexität der Aufgabe, für die heutige Wissenschaft geeignete Vermittlungsformen und Lernsituationen zu gestalten. Daß die forschenden Hochschullehrer hochschuldidaktische Fortbildung und Beratung suchen und akzeptieren, verstehe ich angesichts der heutigen Lehr- und Lernsituation an den Universitäten als letzten Ausweg für sie, die Einheit von Forschung und Lehre, wenn einem denn daran noch liegt, zu erhalten und gerade nicht, so paradox das scheint, zu verabschieden.

4. Was tut die gegenwärtige Hochschuldidaktik faktisch?

Wir haben bisher nur auf einer prinzipiellen Ebene die Aufgabe der Hochschuldidaktik erörtert: als einer wissenschaftlichen Bearbeitung der Probleme, die mit der Tätigkeit und Wirkung der Hochschule als (auch) einer Ausbildungseinrichtung zusammenhängen, in praktischer Absicht. Geboten ist nun ein Blick darauf, was die gegenwärtige Hochschuldidaktik wirklich erforscht und leistet. Natürlich gibt es, wie sich sogleich zeigt, „die“ Hochschuldidaktik empirisch nicht, sondern nur sehr verschiedene Ausformungen und Richtungen. Für eine Übersicht darüber sollen aber nicht die früheren Einteilungen und Überblicksdarstellungen, geordnet nach Grundorientierungen, Arbeitsansätzen und Handlungsebenen (vgl. HUBER 1983, S. 127ff., 1991a, S. 919ff.; WEBLER/WILDT 1979, S. 1ff.; WEBLER 1991), wiederholt werden, obgleich diese noch immer geeignet sind, die Aktivitäten der Hochschuldidaktik in Hochschulforschung und -entwicklung zu verorten und zu würdigen. Ich will mich vielmehr darauf beschränken, einige Erscheinungsformen hervorzuheben, die in den letzten Jahren aufgetreten sind (darunter hie und da auch auf solche, die Unbehagen, das der Kritiker und das eigene, verständlicher machen).

Zur Hochschuldidaktik als einer wissenschaftlichen Arbeitsrichtung gehört

auch die auf ihren Gegenstandsbereich bezogene Forschung. Sofern Hochschuldidaktiker oder hochschuldidaktische Zentren mit ihren geringen Ressourcen zu Untersuchungen, die diesen Namen verdienen, kommen, sind diese Teil der „Hochschulforschung“ (d.h. der Forschung über Hochschule), so – um nur ein paar Beispiele zu nennen – Erhebungen zur Rekrutierung und Motivation von StudienanfängerInnen einer Universität (vgl. SCHLIMGEN/SCHMIDT/WELZEL 1995), zum Verbleib von AbsolventInnen geisteswissenschaftlicher Magisterstudiengänge (vgl. MEYER-ALTHOFF 1994), zum Einsatz der neuen Medien im Studium (vgl. z.B. SCHULMEISTER 1996), zur Evaluation der Lehre (vgl. z.B. WEBLER, 1996a), zum fachüberschreitenden Studieren (vgl. NIKETTA/LÜPSEN 1998) usw. Soweit Hochschulforschung in anderem institutionellen Rahmen (z.B. Hochschul-Informationssystem Hannover; Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung Kassel; Konstanzer Gruppe Hochschulforschung; Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung) diesen Gegenstand bearbeitet, liefert sie der Hochschuldidaktik dringend nötige Grundlagen, die diese rezipieren und reflektieren muß (z.B. mit Untersuchungen zu Studienverläufen und -zeiten und deren Einflußfaktoren, zu Studienstrategien, zur Berufssituation und -motivation von Hochschullehrern usw.). Die allgemeine Lage der Hochschulforschung in Deutschland ist allerdings, zumal im internationalen Vergleich, kümmerlich. Entsprechend groß ist das Manko nicht nur für die Hochschuldidaktik, die personell und finanziell zu gering ausgestattet ist, um dieses ausgleichen zu können, sondern auch die Vernachlässigung der wissenschaftlichen Fundierung für Hochschulpolitik und -gestaltung überhaupt (vgl. TEICHLER 1994, 1996; SADLAK/ALTBACH 1997).

In der Bewältigung ihrer praktischen Aufgabe, der Verbesserung und Weiterentwicklung von Lehre und Studium, stehen die professionellen Hochschuldidaktiker aber ebenfalls nicht allein. Sie wirken ergänzend, zuarbeitend oder beratend zusammen mit für die Studienreform engagierten Kommissionen, Initiativen, Gruppen von oder einzelnen Lehrenden und Planern. Dabei haben sie seit etwa 1990, von ihnen selbst unerwartet, Rückenwind bekommen. Zuvor schon hatten sie, im Vergleich mit den „revolutionären“ Ansprüchen der Anfangszeit zunehmend pragmatischer orientiert, bereits zumeist mit den Fachbereichen Kooperationsformen gesucht. Sie arbeiteten beispielsweise an der

- Konzipierung, Beratung und z. T. auch Durchführung von Orientierungsphasen für StudienanfängerInnen und weiteren Studienberatungsformen (z.B. Berufserkundungen);
- Entwicklung und Betreuung von Tutorenprogrammen sowie Ausbildung von studentischen Tutoren dafür;
- Weiterentwicklung und Betreuung von Berufspraktika, insbesondere in den Lehramts- und den Magisterstudiengängen;
- Didaktik und Methodik einzelner Veranstaltungsformen von Projektstudien bis zu „Massenveranstaltungen“ und, im Zusammenhang damit, auch an dem
- Einsatz der „neuen Medien“ für Lehre und Lernen;
- an der Hochschuldidaktischen Aus- und Fortbildung für HochschullehrerInnen und besonders für den wissenschaftlichen Nachwuchs;
- Entwicklung und z. T. Durchführung von besonderen Lehrveranstaltungen zu sonst bzw. bisher vernachlässigten Themen (z.B. Orientierung über un-

konventionelle Berufsfelder für Geisteswissenschaftler; Ethik für Mediziner oder Ingenieure; Umweltgestaltung oder Naturschutz für Biologen, Chemiker oder auch Juristen; Frauenstudien; Kurse in „praktischen“ Fertigkeiten wie „Methoden wissenschaftlichen Arbeitens“, „Rhetorik“, „Kommunikation“, „Gruppendynamik“).¹¹

Solche Arbeitsfelder und die theoretischen Ansätze dazu – mit der bedenkenswerten Ausnahme der zuletzt genannten Arbeitsrichtung, die auf inhaltlich innovative, aber den nun forcierten Imperativen der Effektivierung und Studienzeitverkürzung nicht angemessene Projekte zielt – fanden nun plötzlich Interesse und Unterstützung im Rahmen oder im Gefolge von staatlichen Aktionsprogrammen oder Maßnahmebündeln zur „Förderung (oder Verbesserung oder Sicherung) der Qualität der Lehre“¹². Gewaltig verstärkt wurde dabei neben der Hochschuldidaktischen Fortbildung für HochschullehrerInnen und TutorInnen ein weiteres Tätigkeitsfeld, das von der Hochschuldidaktik vorher im Zusammenhang mit Modellversuchen und Studienreformprojekten auch schon bearbeitet (vgl. HUBER u.a. 1978; BÜLOW-SCHRAMM/REISSERT 1993; BERENDT/STARY 1993), das aber mangels Auftrag und Legitimation nicht umfassend ausgebaut worden war, obwohl es der Hochschuldidaktik genuin zugehört: Gemeint ist das Tätigkeitsfeld „*Evaluation*“. In ihm besteht die Aufgabe, für Akteure und Entscheidungsbeauftragte jeweils Kriterien, Verfahren und Instrumente zu entwickeln für die

- studentische Beurteilung von Lehrveranstaltungen (früher auch „Vorlesungsrezension“ oder „Unterrichtskritik“ genannt);
- Feststellung der Lehrbefähigung von künftigen oder zu berufenden HochschullehrerInnen sowie für die
- „Lehrberichterstatte“, also für die Bestandsaufnahme und Auswertung relevanter Daten zu Lehre und Lehrerfolg (woran immer gemessen) eines Fachbereichs, die zu Veränderungen Anlaß geben könnten oder bei der Zuweisung von zentralen Mitteln ähnlich wie bei denen zur Forschung berücksichtigt werden sollen.¹³

Im Memorandum der zuständigen wissenschaftlichen Gesellschaft, der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (1991; vgl. WEBLER/OTTO 1991,

11 Literaturangaben zu all diesen Aktivitäten (Konzepte, Ergebnisse, Erfahrungen) würden Seiten füllen; eine Auswahl wäre allzu willkürlich. Vgl. stattdessen die zitierten Überblicksartikel, die Schriftenreihen der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik („Blickpunkt Hochschuldidaktik“, „Hochschuldidaktische Materialien“) und die der einzelnen Zentren; vielfältige jüngere Beispiele der praktischen Arbeit, besonders an Methoden, bietet das Handbuch Hochschullehre.

12 Vgl. z. B. Ministerium für Wissenschaft und Forschung (1991); ein Überblick über die Maßnahmen anderer Bundesländer findet sich bei W.-D. WEBLER (1996a).

13 Für eine weitergehende Evaluation von Hochschulen oder Hochschulbereichen im Hinblick auf verschärften Wettbewerb der Hochschulen untereinander, Ranking oder auf staatliche Mittelverteilung stehen natürlich weitere Indikatoren an, die über den Bereich der Lehre hinausgehen. Je mehr das der Fall ist, desto mehr kommt über die Hochschuldidaktik hinaus die allgemeine Hochschulforschung (s. o.) ins Geschäft (in Deutschland besonders das Hochschul-Informationssystem Hannover und das Centrum für Hochschul-Entwicklung Gütersloh. Der Publikationen (Modelle, Ratgeber, Berichte) und Konferenzen dazu ist international bereits Legion. Vgl. zur Einführung KOGAN (1989); HOLTkamp/SCHNITZLER (1991); RICHTER (1991); REISSERT/CARSTENSEN (1998).

S. 80–93), ist denn auch die neue Wendung der Dinge grundsätzlich begrüßt und die Aufnahme der Impulse empfohlen worden. Zugleich aber kann man in ihm nicht umhin, eine gründlichere Analyse der Probleme und (dafür) die finanzielle Einhaltung der Förderungsversprechen zu fordern.

5. *Welche Aussichten hat die Hochschuldidaktik?*

5.1 *Eine Prognose*

Alles spricht dafür, daß Hochschuldidaktiker in diesen Bereichen weiterhin und eher zunehmend gefragt sein werden – wenn sie sich entsprechend kompetent machen. So ermöglicht z. B. die Instrumentierung von Lehrveranstaltungen, Studiengruppen und Selbstinstruktion durch die „neuen Medien“ eine solche Komplexität und Differenzierung, verlangt dafür aber auch einen solchen Grad an technischem Know-how und darüber hinaus an didaktischer Phantasie und Reflexion, daß sie nicht leicht von einem Hochschullehrer nebenbei bewältigt werden kann (so die These von NEUWEILER 1997; vgl. die umfassende Darstellung bei SCHULMEISTER 1996; ferner BALOGH 1996 und als jüngstes Beispiel BREMER/RITTER 1997). Das gilt erst recht für die Entwicklung virtueller Seminare (vgl. KÖRNING 1997), Kurse (z. B. BioComputing: <http://www.techfak.uni-bielefeld.de/bed/ForAll/welcome.html>) oder ganzer Universitäten (Virtuelle Hochschule der Fernuniversität Hagen: <http://www.vu.fernuni-hagen.de>), bei der die Strukturierung der Sache und die der Darstellung und des Prozesses nicht mehr voneinander zu trennen sind. Bemühungen, wie sie zur Hochschuldidaktik schon seit langem gehören, beim wissenschaftlichen Arbeiten und Studieren auch die Personen „als ganze“ ins Spiel zu bringen und Lehr-Lern-Situationen auch als soziale zu reflektieren und zu gestalten, werden von der „reinen“ Wissenschaft gern als Therapieersatz belächelt. Aber weder werden sich – bei aller grundsätzlichen Trennung analytischer Fragestellungen von Wert-Fragen – die Orientierungsproblematik und Sinnsuche der Studierenden gewaltsam aus den Lehrveranstaltungen heraushalten lassen, noch wird die Universität auf Dauer der Frage ausweichen können, was sie zur auch „von außen“ geforderten Stärkung der Personen und der Entwicklung ihrer sozialen Kompetenzen beitragen kann (vgl. für eine ausführliche Diskussion BÜRMANN 1997 mit reicher Literatur; ferner PORTELE/HEGER 1995; BÜRMANN/DAUBER/HOLZAPFEL 1997). Die Frage stellt sich, vielleicht nach Fächerbereichen und Berufsfeldern unterschiedlich, dringlich; in jedem Fall unvermeidlich aber führt sie auf die nach der Notwendigkeit entsprechender Kompetenzen der Lehrenden selbst oder ihrer Entwicklung durch Fortbildung zurück.

Die Heterogenität der Lernvoraussetzungen der StudienanfängerInnen wird vermutlich durch keine der jetzt diskutierten Maßnahmen wieder rückgängig gemacht werden können. (Nachdem die Gestalt der gymnasialen Oberstufe im Grundsatz beibehalten worden ist [vgl. Kultusministerkonferenz 1997], geht es jetzt um Eingangsprüfungen oder Auswahlverfahren der Hochschulen.) Den jeweiligen Stärken der Studienbeginner werden also auch Schwächen gegenüberstehen, die durch zusätzliche Angebote ausgeglichen werden müssen. Das erfordert nicht nur, wie schon längst üblich, Fremdsprachenlehrgänge oder Ma-

thematik-Brückenkurse, sondern wie in den USA auch beispielsweise Schreiblabors (vgl. HOLLMANN/FRANK/RUHMANN 1995) oder Kommunikationsübungen (vgl. z.B. SCHEITLER 1996). Dergleichen zu betreuen oder dergleichen zu vermitteln ist vielleicht nicht Sache nur der Professoren, sondern eines weiteren Personenkreises, zu dem Studienberater und Hochschuldidaktiker, Lektoren und Lehrer im Hochschuldienst gehören könnten. Aber auch diese werden dazu Fortbildung und Erfahrungsaustausch, kurz: Professionalisierung brauchen.

Der objektive Bedarf an hochschuldidaktischer Fortbildung, wohl auch seine subjektive Wahrnehmung und administrative Anerkennung, wird alleinig aus solchen Gründen noch wachsen. Das spiegelt sich bereits darin, daß das Angebot hochschuldidaktischer Fortbildungsveranstaltungen an Quantität und Vielfalt ebenso ständig zunimmt (vgl. als Beispiel dafür Hochschuldidaktisches Zentrum Dortmund 1997; für einen Einblick in die internationale Szene den Themenschwerpunkt im Heft 1 [1997] der Zeitschrift „Hochschulwesen“) wie die Zahl der Universitäten, die für ihren Lehrkörper oder wenigstens für den wissenschaftlichen Nachwuchs Tage der didaktischen Fortbildung organisieren und dafür eventuell auch die Hilfe von auswärtigen Hochschuldidaktikern in Anspruch nehmen.

Was die Aufgabe der Evaluation der Lehre schließlich betrifft, wird in Deutschland mit ihrer Bewältigung gerade erst begonnen. Der Arbeitsbedarf in diesem Tätigkeitsfeld wird noch beträchtlich zunehmen und im Zusammenhang mit größerer Autonomie und ausgeprägterem Wettbewerb zum Ausbau von „institutional research“, hochschuleigener Selbstuntersuchung führen, wie sie in den USA längst in großer Breite existiert und üblich ist (vgl. FRACKMANN 1997).

5.2 Eine Bewertung

Die eben beschriebenen Entwicklungstendenzen bieten, je nach Standpunkt des Beobachters, verschiedene Ansichten. Aus den bei Ausrufung der Hochschuldidaktik in den sechziger und in ihren institutionellen Anfängen in den frühen siebziger Jahren noch von so manchen mit ihr verbundenen Ansprüchen und Hoffnungen auf eine radikale Reform der Hochschulverhältnisse oder auch nur auf eine umfassende basisnahe Studienreform ist wenig geworden; diese sind so obsolet wie es die Ängste oder Widerstände vieler Professoren gegenüber den angeblich revolutionären Hochschuldidaktikern und den „roten Zellen“ ihrer (wenigen) Zentren immer schon waren. Die Hochschuldidaktik arbeitet – welche Veränderung der Dinge! – jetzt eher als Helferin staatlich gewollter Programme zur Förderung, Reform und Evaluation der Lehre oder profitiert doch mindestens von der Schubkraft der Bewegung, die jene ausgelöst haben. Die Zeit ständiger Kürzung oder gar Existenzbedrohung der Hochschuldidaktik scheint vorbei, Erhalt oder gar Mehrung der ihr gebliebenen Ressourcen und die Förderung von Projekten fürs erste sicher.

Denjenigen Hochschulmitgliedern, die solche Programme für überfällig hielten und bejahen, wird diese Entwicklung der Hochschuldidaktik zugute kommen; sie werden für die anstehenden und nicht leichten Aufgaben ihre Unterstützung suchen oder doch akzeptieren. Anderes ist der Fall bei denen, die alle Schritte zu bewußter didaktischer Gestaltung der Lehre als Verletzung des Prin-

zips der Einheit und Freiheit von Forschung und Lehre begreifen und in den staatlichen Programmen obendrein einen Eingriff in die Autonomie der Hochschule sehen: Sofern die Hochschuldidaktik deren Intentionen aufnimmt, steht sie für diese Hochschulmitglieder abermals auf der falschen Seite. Sie werden den Vorwurf, die Hochschuldidaktik wirke an Reglementierung und Verschulung mit, nun erst recht erheben.

Für die Arbeit der Hochschuldidaktik selbst sind, abgesehen von einer gewissen materiellen Absicherung, die neuen Bündnisse ebenfalls ein zwiespältiges Glück. Dafür noch einmal ein Beispiel: Evaluation der Lehre, die nun gefordert und gefördert wird, ist eine genuine Aufgabe der Hochschuldidaktik, wenn sie diese als *Spiegel* für die Lehreinheiten (Fachbereiche, Studiengänge usw.) und als Reflexionshilfe für die HochschullehrerInnen benutzen kann. Hochschuldidaktik verfügt ja weder über die Lehre, noch ist sie fähig und befugt, Normen darüber auszugeben, was „die“ gute Lehre ist. Die HochschullehrerInnen tragen die Lehre und verantworten sie. Das was Hochschuldidaktik im besten Fall leisten kann, ist, ihnen ein in höherem Grade systematisches Feedback zu geben, als sie es allein für sich verfügbar machen könnten, und Beratung bei der Lösung darin sichtbar werdender Probleme anzubieten.¹⁴ Aber solche Evaluation zum Zwecke des Feedback wird diese Funktion nur voll erfüllen können, wenn sie offen und redlich nach innen, diskret nach außen sein kann; die Aussicht, daß die Befunde direkte Folgen für eine Rangordnung oder für Mittelzuweisungen haben könnten, wird ansonsten die Resultate verzerren oder eine zweite Ebene von externen Evaluationsverfahren notwendig machen, an der die Hochschuldidaktik vielleicht keinen Anteil nehmen sollte.

Nicht so selbstverständlich, selbst wenn man sich einmal auf Interventionen zur Förderung der Lehre einläßt, ist aber auch die Konzentration der staatlich geförderten Aktionsprogramme auf die Unterrichtsmethoden und -medien. Ihr Interesse gilt nämlich nicht dem Curriculum im ganzen: weder der Studienorganisation (immerhin könnte ja zur Verbesserung der Lehre auch über ein anderes Verhältnis der verschiedenen Studienphasen und Veranstaltungsformen in Raum und Zeit nachgedacht werden) noch insbesondere den Studieninhalten. Diese Beschränkung gilt zwar nicht für alle Programme zur Verbesserung der Lehre.¹⁵ Sie ist vielleicht auch nicht immer so gewollt, sondern z. T. aus der Not geboren, daß über Inhalte nur fachspezifisch und en detail geredet werden kann. Auffällig ist sie dennoch¹⁶: Auch auf den Tagungen der großen Verbände und

14 Die Erfahrungen von W.-D. WEBLER (1996) zeigen, wie aufschlußreich solche Bestandsaufnahmen für die betroffenen Fachbereiche sein können; die Wichtigkeit von Feedback für die Lehrpraxis des einzelnen (z.B. durch Videoaufzeichnungen, durch entsprechend aufgeschlüsselte studentische Beurteilungen oder durch Seminarsimulationen von KollegInnen und deren Echo) kann in manchem Fortbildungsworkshop erfahren werden. Die studentische Lehr-Evaluation und -Kritik ist ein (sehrentwicklungsfähiges) Instrument, das über das Feedback für die Lehrenden hinaus zur Qualifizierung der Studierenden selbst im Sinne bewußten Lernens beitragen kann (vgl. RICHTER 1994; VERBEEK 1995; REISSE/ CARSTENSEN 1998).

15 So z.B. nicht für den Erlaß der hessischen Ministerin (Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst vom 20.2.1992), der als erstes zur Revision der Inhalte und zu interdisziplinärer Lehre aufruft.

16 Der vom nordrhein-westfälischen Wissenschaftsministerium per Runderlaß vom 7.5.1991 an die Hochschulen des Landes verteilte „Fragebogen für Studierende zur Beurteilung der Qualität der Lehre“ (in: Ministerium für Wissenschaft und Kunst 1991, S.135–136) enthielt keine

Organisationen dieser Jahre (vgl. WEBLER 1992) ging es nicht um die Inhalte, sondern fast ausschließlich um die Methoden des Unterrichts, der Förderung und Evaluation.¹⁷

Was aber, wenn man nun doch solche Themen finden könnte, die, gleichsam von sich aus, so neugierig machen oder, mit welchem Recht auch immer, Studierende jeweils so interessieren (vor 25 Jahren das „Kapital“, jetzt z.B. „geschlechtsspezifische Kommunikation“), daß sie dafür größte didaktische Unvollkommenheiten in Kauf nehmen? Was, wenn es nach wie vor wichtig wäre, die Inhalte im Hinblick auf ihre exemplarische Bedeutung für das Fach *und* ihre Relevanz für die Ausbildungszwecke und -wünsche, ihren Praxisbezug, zu sichten? Könnte es nicht auch sein, daß die eigentlich notwendige Verbesserung der Lehre eher durch mehr interdisziplinäre Studienelemente¹⁸ zu erreichen wäre? Die Ausklammerung oder Vernachlässigung solcher Fragen hat ihren Grund wohl darin, daß noch immer kein Einvernehmen darüber besteht, ob „Verbesserung der Lehre“ auf Steigerung der Effizienz (Output in der Zeit) zielen soll – dann ist die Aufgabe, die Faktoren zu identifizieren und zu korrigieren, die diese Zielsetzung beeinträchtigen – oder aber auf Erhöhung der Güte der Lehre – dann ist die Aufgabe, sich über die Kriterien dafür zu verständigen und diese zu erfüllen.

Um auf den Anfang zurückzukommen: Daß die Universität Reparaturbedarf hat, dies ist unbestritten und wird weitere Bestätigung finden. Die Hochschuldidaktik aber hat diesen Bedarf weder verursacht noch vergrößert, sondern sucht bei seiner Bewältigung zu helfen, die offenbar durch die berufenen Kräfte der Universität allein nicht zustande kommt. Es gibt zwei Proben darauf, ob die Hochschuldidaktik dabei die ihr oben zugeschriebene, prinzipielle Aufgabe wahrnimmt. Die eine ist die, ob sie die Diskussion darüber, was gute Lehre heißen soll (über WEBLER 1991 hinausführend) offen hält und offen zu halten vermag und in ihren Veranstaltungen und mit allen Beteiligten intensiv führt; die andere, ob sie sich von den Beschränkungen der staatlichen Lehr- und Studienreformpolitik gefangennehmen lassen wird oder auch künftig zur inhaltlichen Weiterentwicklung und Ergänzung des Studiums anregt und beiträgt sowie insbesondere um komplexe Lernsituationen der „Vermittlung“, des forschenden und auch des fachüberschreitenden Lernens sich bemüht. Eine Erfahrung hiermit sollten die Lehrenden ihren Studierenden ermöglichen und sich selbst, soweit nötig, dafür und darin fortbilden. Wenigstens exemplarisch ist dies auch unter den Bedingungen der heutigen Hochschule noch denkbar. Eine Hochschuldidaktik, die das fördert, wirkt nicht wider den Geist der Universität, wie MITTELSTRASS ihr vorwirft, sondern in und mit ihm.

Frage nach dem Inhalt (Thema, Fragestellung, Problem, Stoff) der zu beurteilenden Veranstaltung selbst oder des Lehrangebots darüber hinaus.

17 Dahinter steht offenbar die „verborgene Annahme“, daß die Inhalte invariabel seien – oder aber für sie, für ihr Updating, schon durch den Gang der Wissenschaften gesorgt und allenfalls Straffung, Konzentration auf das sogenannte Grundwissen erforderlich sei (so lese ich Ministerium für Wissenschaft und Forschung 1991, S. 124 ff., 77 ff.).

18 Zur Situation vgl. U. PAPENKORT (1993); L. HUBER u. a. (1995); R. NIKETTA/S. LÜPSEN (1997).

Literatur

- Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD): Bielefelder Memorandum zur Stärkung der Qualität der Lehre in den Hochschulen. Bielefeld 1991 (hektogr. Manuskript).
- BALOGH, H.: Neue Medien in der Hochschullehre. Stuttgart 1996.
- BARGEL, T./FRAMHEIN-PEISERT, G./SANDBERGER, J. U.: Studierenerfahrungen und studentische Orientierungen in den 80er Jahren. Trends und Stabilitäten. Bonn 1989.
- BARGEL, T./MULTRUS, F./RAMM, M.: Studium und Studierende in den 90er Jahren. Bonn 1994.
- BENNER, D.: Allgemeine Pädagogik Weinheim ²1991.
- BERENDT, B./STARY, J. (Hrsg.): Evaluation zur Verbesserung der Qualität der Lehre und weitere Maßnahmen. Weinheim 1993.
- BREMER, C./RITTER, U. P.: Internetgestützte Hochschulveranstaltungen speziell am Beispiel virtueller Tutorien. In: Das Hochschulwesen 45 (1997), S. 203–210.
- BÜLOW-SCHRAMM, M./REISSERT, R.: Evaluation der Lehre in Deutschland – eine hochschulpolitische Aufgabe mit Vergangenheit und Zukunft. In: Beiträge zur Hochschulforschung (1993), S. 393–406.
- BÜRMANN, I.: Überwindung des Dualismus von Person und Sache. Annäherungen an bildendes Lernen. Bad Heilbrunn 1997.
- BÜRMANN, J./DAUBER, H./HOLZAPFEL, G. (Hrsg.): Humanistische Pädagogik in Schule, Hochschule und Weiterbildung. Lehren und Lernen in neuer Sicht. Bad Heilbrunn 1997.
- DIETRICH, TH.: Zeit- und Grundfragen der Pädagogik. Bad Heilbrunn ⁷1992.
- FRACKMANN, E.: Research on higher education in Western Europe: From policy advice to self-reflection. In: J. SADLAK/PH. G. ALTBACH (Hrsg.): Higher Education at the Turn of the New Century. Paris (UNESCO)/New York (Garland) 1997, S. XXV.
- GIESECKE, H.: Einführung in die Pädagogik. München ²1991.
- GIESECKE, H.: Pädagogik als Beruf. Grundformen des pädagogischen Handelns. München ³1992.
- GUDJONS, H.: Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn 1993.
- Handbuch Hochschullehre (Loseblattsammlung. Red. B. BERENDT). Stuttgart u. a. 1992 ff.
- HEID, H.: Problematik einer Erziehung zur Verantwortungsbereitschaft. In: Neue Sammlung 31 (1991), S. 459–481.
- HENTIG, H. v.: Magier oder Magister? Stuttgart 1972.
- HENTIG, H. v.: Wissenschaftsdidaktik. In: H. v. HENTIG/L. HUBER/W. MÜLLER (Hrsg.): Wissenschaftsdidaktik. 5. Sonderheft der Neuen Sammlung. Göttingen 1970, S. 13–40.
- Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst: Programm zur Verbesserung der Lehre an den hessischen Hochschulen. Erlaß vom 20.2.1992 (AZ. W11 – 907/10 – 912).
- Hochschulrahmengesetz Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Bonn 1976.
- HOFFMANN, D.: Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart 1980.
- HOLLMANN, D./FRANK, A./RUHMANN, G.: Wenn die Worte fehlen ... Das Schreiblabor: Beratung für Studierende und Lehrende. In: Handbuch der Hochschullehre (Loseblattsammlung. Red. B. BERENDT). Stuttgart u. a. 1995, A 3.5, S. 1–16.
- HOLTKAMP, R./SCHNITZER, K. (Hrsg.): Evaluation des Lehrens und Lernens. Ansätze Methoden Instrumente. Evaluationspraxis in den USA, Großbritannien und den Niederlanden. Hannover 1991.
- HUBER, L.: Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In: L. HUBER (Hrsg.): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Stuttgart 1983, S. 114–138.
- HUBER, L.: Lehren und Lernen an der Hochschule. In: L. ROTH (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München 1991, S. 918–932 (a).
- HUBER, L.: Sozialisation in der Hochschule. In: K. HURRELMANN/D. ULICH (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1991, S. 417–441.
- HUBER, L. u. a. (Hrsg.): Auswertung, Rückmeldung, Kritik im Hochschulunterricht 2 Bde. Hamburg 1978.
- HUBER, L. u. a. (Hrsg.): Über das Fachstudium hinaus. Weinheim 1994.
- HUBER, L.: Von der Heterogenität zur Homogenisierung – oder umgekehrt? In: Das Hochschulwesen 43 (1995), S. 121–127.
- HUMBOLDT, W. v.: Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin (1809/10). In: Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden. Hrsg. v. A. FLITNER und KLAUS GREL. Bd. IV. Stuttgart 1964, S. 255–266.
- KAMBARTEL, F.: Thesen zur didaktischen Rücksichtnahme. In: H.-G. STEINER (Hrsg.): Zum Verhältnis von Mathematik und Philosophie im Unterricht der Sekundarstufe II/Kollegsche. Bielefeld 1978, S. 3–14.
- KAZEMZADEH, F./MINKS, K.-H./NIGMANN, R.-R.: „Studierfähigkeit“ – Eine Untersuchung des Übergangs vom Gymnasium zur Universität. Hannover 1987.

- KOGAN, M. (Hrsg.): Evaluating Higher Education. Papers from the International Journal of Institutional Management in Higher Education (CERI/OECD). London (Kogan Page) 1989.
- KORING, B.: Lernen und Wissenschaft im Internet. Anleitungen und Reflexionen zu neuen Lern-, Forschungs- und Beratungsstrukturen. Bad Heilbrunn 1997.
- KRÜGER, H.-H.: Erziehungswissenschaft und ihre Teildisziplinen. In: H.-H. KRÜGER/W. HELSPER (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen 1995, S. 303–318.
- KRÜGER, H.-H./RAUSCHENBACH, TH. (Hrsg.): Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft. Opladen 1995.
- Kultusministerkonferenz (KMK): Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 28.2.1997. Bonn 1997 (hektogr. Manuskript).
- LEITNER, E.: Hochschul-Pädagogik. Zur Genese und Funktion der Hochschul-Pädagogik im Rahmen der Entwicklung der deutschen Universität 1800–1968. Frankfurt a. M. 1984.
- LENZEN, D. (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. 2 Bde. Reinbek 1989.
- LENZEN, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. 13 Bde. Stuttgart 1983 ff.
- LENZEN, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek 1994.
- MARKOWITZ, J.: Schule als Organisation. Vortrag im Bielefelder-Kasseler-Graduierten-Kolleg „Schulentwicklungsforschung“. o. O. 1997 (hektogr. Manuskript).
- MEYER-ALTHOFF, M.: Studium mit Magister-Abschluß. Ergebnisse der vierten Hamburger Magisterbefragung (Examensjahrgänge 1987–1989). In: ibv-Dokumentation (1994) 12, S. 40795–40832.
- Ministerium für Wissenschaft und Forschung (Hrsg.): Aktionsprogramm Qualität der Lehre. Düsseldorf 1991.
- MITTELSTRASS, J.: Die unzeitgemäße Universität. Frankfurt a. M. 1994.
- MITTELSTRASS, J.: Reparatüre mit Regelungswut. In: Süddeutsche Zeitung (1996) 149, S. 40.
- MITTELSTRASS, J.: Vom Elend der Hochschuldidaktik. In: B. BRINEK/A. SCHIRLBAUER (Hrsg.): Von Sinn und Unsinn der Hochschuldidaktik. Wien 1996, S. 59–76.
- MOLLENHAUER, K.: Wissenschaft und Praxis. In: K. MOLLENHAUER: Erziehung und Emanzipation. München 1968, S. 36–54.
- NEUWEILER, G.: Die Einheit von Forschung und Lehre heute: eine Ideologie. In: Das Hochschulwesen 45 (1997), S. 197–200.
- NIKETTA, A./LÜPSEN, S.: Der Blick über den Tellerrand des eigenen Faches. Weinheim 1998.
- OLBERTZ, J.-H.: Hochschulpädagogik – Ende vom Anfang? In: Pädagogik und Schule in Ost und West 39 (1991) 4, S. 219–228.
- OLBERTZ, J.-H.: Hochschulpädagogik – Hintergründe eines „Transformationsverzichts“. In: A. KELL/J.-H. OLBERTZ (Hrsg.): Vom Wünschbaren zum Machbaren. Erziehungswissenschaft in den neuen Bundesländern. Weinheim 1997, S. 246–284.
- PAPENKORT, U.: „Studium Generale“. Geschichte und Gegenwart eines hochschul-pädagogischen Schlagwortes. Weinheim 1993.
- PASCARELLA, E. T./TERENZINI, P. T.: Does College Matter? San Francisco (Jossey Bass) 1991.
- PORTELE, G./HEGER, M. (Hrsg.): Hochschule und Lebendiges Lernen. Beispiele für themenzentrierte Interaktion. Weinheim 1995.
- REISSERT, R./CARSTENSEN, D.: Praxis der internen und externen Evaluation. Handbuch zum Verfahren. Hannover 1998.
- RICHTER, R.: Verfahren der Qualitätsevaluation in der Lehre an den niederländischen Hochschulen und erste Erfahrungen. In: Beiträge zur Hochschulforschung (1991) 2, S. 86–111.
- RICHTER, R. (Hrsg.): Qualitätssorge in der Lehre. Leitfaden für die studentische Lehrevaluation. Neuwied u. a. 1994.
- ROTH, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München 1991.
- SADLAK, J./ALTBACH, PH. G. (Hrsg.): Higher Education at the Turn of the New Century. Paris (UNESCO)/New York (Garland) 1997.
- SCHETTLER, Chr.: „Soziale Kompetenz“ an Fachhochschulen. In: Das Hochschulwesen 44 (1996), S. 94–96.
- SCHLEIERMACHER, F. D.: Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn (1808). In: E. ANRICH (Hrsg.): Die Idee der deutschen Universität. Darmstadt 1956, S. 219–308.
- SCHLINGEN, B./SCHMIDT, L./WELZEL, A.: Die Entscheidung für ein Studium an der Universität Bielefeld. Universität Bielefeld 1995 (Diskussionsbeiträge zur Ausbildungsforschung und Studienreform, hrsg. vom IZHD)
- SCHULMEISTER, R.: Grundlagen hypermedialer Lernsysteme – Theorie Didaktik Design. Bonn 1996.
- SCHWENK, B.: Erziehung. In: D. Lenzen (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. REINBEK 1989, S. 429–439.

- STICHWEH, R.: Wissenschaft – Universität – Profession. Frankfurt a. M. 1994.
- STOCK, H. (Hrsg.): Hochschuldidaktik. Bericht über den 7. Pädagogischen Hochschultag vom 13.–16. Oktober 1968 in Bremen (8. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim 1969.
- TEICHLER, U.: Hochschulforschung – Situation und Perspektiven. In: Das Hochschulwesen 42 (1994), S. 169–177.
- TEICHLER, U. (Hrsg.): The state of comparative research in higher education. Special issue. In: Higher Education 32 (1996) 4.
- TENORTH, H.-E.: Alle alles zu lehren. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt 1994.
- VERBEEK, D.: Evaluation der Lehre: Ziele – Akzeptanz – Methoden. Stuttgart 1995.
- WAGEMANN, C.-H.: Briefe über Hochschulunterricht. Weinheim 1991.
- WAGEMANN, C.-H.: Humboldt oder Leussink. Alsbach 1987.
- WEBLER, W.-D.: Die Hochschuldidaktik in der Bundesrepublik. In: Das Hochschulwesen 39 (1991), S. 153–158 (a).
- WEBLER, W.-D.: Kriterien für gute akademische Lehre. In: Das Hochschulwesen 39 (1991), S. 243–249.
- WEBLER, W.-D.: Qualität der Lehre – Zwischenbilanz einer unübersichtlichen Entwicklung. In: Das Hochschulwesen 40 (1992), S. 53–176 (a).
- WEBLER, W.-D.: Qualitätssicherung in Fachbereichen – ein erster Modellvergleich. In: Das Hochschulwesen 44 (1996), S. 16–27.
- WEBLER, W.-D.: Zum Stand der Aufwertung akademischer Lehre durch die Bundesländer. In: Das Hochschulwesen 44 (1996), S. 240–250 (a).
- WEBLER, W.-D./OTTO, H.-U. (Hrsg.): Der Ort der Lehre in der Hochschule. Lehrleistungen, Prestige und Hochschulwettbewerb. Weinheim 1991.
- WEBLER, W.-D./WILDT, J. (Hrsg.): Wissenschaft – Studium – Beruf. Hamburg 1979.
- WILDT, J.: Projektstudium. In: L. HUBER (Hrsg.): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Stuttgart 1983, S. 671–674.
- WILDT, J.: Lehre – Studium: Reflexion über eine Differenz. In: W.-D. WEBLER/H.-U. OTTO (Hrsg.): Der Ort der Lehre in der Hochschule. Weinheim 1991, S. 179–198.
- Wissenschaftsministerium Nordrhein-Westfalen: Fragebogen für Studierende zur Beurteilung der Qualität der Lehre (7.5.1991)

Abstract

The didactics of higher education remain controversial; measures taken by the state in order to "improve" university teaching have produced both support and renewed criticism. The author summarizes and discusses the major arguments for and against this field of work by enquiring into the following questions: to what extent is the didactics of higher education recognized as a part of pedagogics; on what grounds may the university, the place of science, be considered a subject of pedagogics; is the didactics of higher education – as has often been claimed – actually guilty of the deplored regimentation and school-like regulation of the university or does it, rather, try to work against this development (keywords: didactics of science, problems of mediation, socialization in universities). Sketching the prospects of the didactics of higher education, the author deems it likely that its tasks, i.e. the mediation between the idea of academic studies and the qualifications of students and university teachers as well as the reflection of the learning situation, will continue to increase, but at the same time he fears that the trend towards state programs of intervention and evaluation may have an ambivalent effect on this development.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Ludwig Huber, Fakultät für Pädagogik und Oberstufen-Kolleg
der Universität Bielefeld, Universitätsstr. 23, 33615 Bielefeld